

Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira

III. rész

Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához

Tanulmányosorozatunk harmadik részében az 1971-ben kezdődött és 2005-ben befejeződő akciókutatás-sorozatunk legkényesebb témájáról lesz szó: a pedagógusképzés évszázadok óta halmozódó, s mindmáig megoldatlan problémagubancairól. Emlékeztetni szeretnénk arra, hogy cikksorozatunk első darabjában (*Modern Nyelvoktatás* 2. évf. 4. sz. 22–30. p.) bejelentettük: kutatásainkat részben egy tudatosult pedagógiai válságtani felfogásmód, részben pedig a napi praxis, illetve a pedagógiai elméletalkotás és kutatás, illetve oktatáspolitikai válságkezelő innovációs rohamok és nekibuzdulások környezetében végezzük egy reménypedagógiai felfogás jegyében. Ez annyit jelent, hogy eszünk ágában sincs elhinni, s másokkal elhitetni, hogy a mi eddigi negyedszázados erőfeszítéseink bármit is megoldanak tömegméretekben. De egyet nem tagadhatunk le. Konzekvensen négy nagy (már az előző írásokban is ismertetett) problémacsoportra keressük kutatóként a választ. A problémacsoportok az alábbiak.

- Van-e esély arra, hogy az iskolában művelt, az iskola világába beemelt kultúrától, értékvilágtól a tanulók és a fiatalok ne idegenedjenek el?
- Van-e esély a tömegoktatás keretei között arra, hogy társadalmi réteg-hovatartozástól függetlenül az iskola megközelítően azonos esélyt biztosítson minden tanuló képességeinek kibontakozásához?
- Meddig tartható és működtethető a tömegoktatás intézménye a professzionalitást szinte nélkülöző „pedagógiai hagyomány” alapján?
- Mi mindennek kell történnie ahhoz, hogy a XX. század átfogó, interdiszciplináris és multidiszciplináris jellegű kutatási eredményei áthassák a pedagógiát minden ízében és szegmensében egy humanizáltabb és elviselhetőbb iskolai praxis megteremtése érdekében?

A laikus is láthatja, hogy e problémacsoportok háttérében a sokat emlegetett „emberi tényező” kérdésköre áll, esetünkben emberi tényezőkön a pedagógus kompetenciáját, munkakultúráját, szakmai felelősségét értve. Másként fogalmazva, mi azt gondoljuk, hogy az előzőekben idézett válságszindrómák mint megoldásért kiáltó problémacsoportok a pedagógus szakma újragondolása és

végiggondolása nélkül megválaszolhatatlanok. Ez utóbbi álláspontunk – nem szívesen ugyan, hanem kényszeredetten – tudomásul veszi, hogy iskolák a XXI. század közepéig feltehetően létezni fognak, még annak ellenére is, ha az információs társadalom, az internet világa mindennapjaink részévé válik. De azt is tudomásul vesszük, hogy a tanulás – tetszik, nem tetszik – életforma lesz a születéstől a halálig, s ebben a helyzetben valamiféle pedagógusra, andragógusra, pszichoterapeutára mégiscsak szükség lesz az agyoncivilizált világban éppúgy, mint a perifériákra szorult szerencsétlen sorsúak világában. Tömören szólva: iskola lehet, hogy nem lesz (magunk nem fogjuk sajnálni a kimúlását), de valamiféle, embereken segítő, a kultúra, az írott kultúra és a civilizátumként jellemzett tömegkultúra dzsungelében valamiféle kalauzra, segítőre, szakmai, szellemi teljesítményeket megítélőkre, minősítőkre („vizsgáztatókra”), a tudomány és a művészet termékeit jól-rosszul tematizálókra (tantárggyá, kurzussá gyúrókra, átpofozókra) szükség lesz. Még az is előfordulhat, hogy az a foglalkozásnév, amit ma pedagógusnak mondunk, kiostálódik, de az is elképzelhető, hogy professzionalizálódva jelentős szakmai presztízsrre tehet szert. Hosszú távban gondolkodva tehát úgy véljük, minden lehetséges. Rövidebb távon azonban marad a nyers tény: iskolák vannak, pedagógusképzés és -továbbképzés – úgy, ahogy eddig is volt – ma is van, s bő fél évszázadra előretétekintve marad is. A vele való foglalkozás nem passzió, hanem olyan kihívás, amelyre, ha értelmes és kivitelezhető választ tudunk adni, egyben válaszolunk a már többször említett kérdéseinkre: az *elidegenedésként*, az *esélybiztosításként*, a *professzionizációként*, az *elviselhető iskolai praxisként* címkézett témakörökre is.

E nem túl lelkes prolegoména után lássuk, hol tartunk a pedagógusképzés és -továbbképzés ügyében, hogyan látjuk a teendőinket, elvégzett kutatásaink és fejlesztéseink tükrében.

A pedagógus szakma kritikája

A pedagógusképzés megújítása esetében tudnunk kell, hogy a legnagyobb létszámú értelmiségi foglalkozás sorsáról, jövőjéről van szó. (Az 1995-ös statisztikai adatok alapján: 183 316 fő.) A társadalom liberalizálódásával szokás a közoktatást, illetve az iskolát szolgáltatásként jellemezni, s ezzel mintegy enyhíteni az iskolába járó népesség gondjait és kínjait. A legfőbb probléma azonban az, hogy „a pedagógiai szolgáltatást élvezőknek” előbb-utóbb munkába kell állniuk, vállalkozásba kell kezdeniük, egyáltalán: boldogulniuk kell azzal a tudással és képességegyüttessel, amelyet az iskolában 12 év alatt úgy-ahogy összegyűjtöttek. A beilleszkedés – persze egyéb okok miatt is – nem mindig sikeres. A „szolgáltatásban” részesülő szülők, tanulók, munkáltatók egyaránt elégedetlenek. Az elégedettek a kevés kivételhez számíthatók. Ezért aztán nem véletlen, hogy mind külföldön, mind Magyarországon, mind a szakmán belülről, mind kívülről felerősödik egy kritikai hangvétel a pedagógusokkal szemben. A témakört jól ismerő és kutató Nagy Mária szerint „a kérdés az, hogy *megfelelő szakmai tudással rendelkeznek-e a tanárok*, vagy hogy *egyáltalán szakma-e a tanítás* [a mi kiemelésünk], sokszor igen éles és durva támadásban fogalmazódik meg. Angliában pl. a 70-es évek közepe óta folyó oktatáspolitikai vitákban [...] szimbolikus jelentőségűvé vált a Brit Gyáriparosok Szövetsége képviselőjének

egy oktatási hetilapban megjelent cikke, amely „A tanárokat vádolom!” címmel jelent meg. Amerikában a 80-as évek elejének egy sikerkönyve *Segítség! A tanárok nem tudnak tanítani!* címet viselte.”¹

A rendszerváltás utáni időszak jellegzetes szakmakritikáját Surányi Bálint tette közzé „Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát” címmel. A pedagógus szakma gondjait – politológiai és szociológiai dimenzióban – interpretálva olyan következtetést fogalmaz meg, amely a képzésnek – napjaink pedagógusképzésének is – igen kemény dilemmája: „... az a kívánatos, ha a pedagógus a szerepidentitás általános problémáival és ebben saját döntési alternatíváival még az előtt szembesül, mielőtt ténylegesen a pályára lépne. Ennél sokkal kevésbé tartom értékesnek azt a képzési stratégiát, amelyik elveket, értékeket és technikákat közvetít, de a társadalmi koordinátákkal és az identitás dilemmáival nem szembesíti a jelölteket, abból a meggondolásból, hogy helyesebb, ha ezeket mindenki a tanítás folyamatában, fokról fokra ismeri föl és küzdi ki megoldását – ha tudja.”²

A hazai közoktatási rendszer napjainkban tapasztalható gyors és folyamatos, a struktúrát és a tartalmat egyaránt érintő átalakulási folyamatához hasonló változások Európa és a világ más országaiban is lejátszódtak. De ott is általános tapasztalat, hogy a közoktatásban bekövetkező változások ott is csak késve és esetlegesen jelentek meg a pedagógusképzés vagy a továbbképzés rendszerében. Erre utaló kritikaként is értelmezhetjük a nálunk ma elsősorban alternatív pedagógiákként (Montessori, Freinet, Waldorf stb.) ismert pedagógiák és programok továbbképző tanfolyamokon, vagy önálló, graduális képzésben való ismételt megjelenését. Ezen túlmenően az elmúlt két évtizedben nemzetközi konferenciák sora – például az ATEE (Association for Teacher Education in Europe) és az EFFE (European Forum for Freedom in Education) rendszeres, évenkénti konferenciái, az OECD szervezetén belül működő Centre for Educational Research and Innovation 1988-as konferenciája stb. – foglalkozott a pedagógusképzés problémáival és egyre sürgetőbb reformjával. A problémafeltárás és megoldáskeresés terén legtovább valószínűleg az EFFE pedagógusképzési szekciója jutott, amelyen belül több ország szakmai kompetenciájának összefogásával egy „európai tanárképzési modellkísérlet” gyakorlati kipróbálása is felmerült.

A kritikák és a megoldási javaslatok természetesen a résztvevők köre és tapasztalati bázisa által erősen meghatározottak, ennek ellenére felvázolhatók azok a témakörök, amelyekben a vélemények többé-kevésbé konvergálnak.

- Az oktatáskutatás és az oktatásirányítás szakembereinek általános véleménye, hogy a közoktatási rendszerből kikerülő teljesítménye általában elmarad a kívánt szinttől.
- A közoktatási rendszer „alulteljesítése” összefüggésben van a pedagógusképző intézmények szakmai felkészítésével.
- Az oktatási rendszer konzervativizmusra leginkább hajlamos intézményei a pedagógusképzők.
- A pedagógusképzésben oktatók iskolaképe, pedagógiaképe, gyermek- és pedagógusképe időnként korrekcióra szorul (a „képzők képzése”).
- A pedagógiai tárgyak tartalma mindenütt revízióra szorul (a 60-as évek-

- ben tanított „neveléseméleti egyveleg” hozzájárult ahhoz, hogy az egyetemi/akadémiai világ megvetéssel fordul a „neveléstudomány” felé).³
- Az iskola minősége, a pedagógusok professzionalitása és a tanulók teljesítménye iránti fokozódó érdeklődés a nemzetközi verseny éleződésével magyarázható (a pedagógusok professzionalitása az 1990-es évek európai oktatáspolitikájának egyik alapkérdése).⁴
 - A pedagógusképzésnek, de egyetlen más szakmai képzésnek sem tesz jót a hosszú ideig tartó szegregáció, mert az érintett intézmények „túlszocializálják” jelöltjeiket (Figyelem! Ez nem azonos például az egyetemi szintű tanítóképzéssel kapcsolatban Franciaországban időnként felmerülő szakmai „túlképzéssel”, azzal ellentétes folyamatot jelöl: infantilizálja a hallgatókat.)⁵
 - A pedagógus professzionalitásának igénye, a pályán belüli szegregáció elkerülése, a pedagógusok társadalmi elismertségének növelése – összefüggésben a nemzetközi versenyben való aktív közreműködéssel – a pedagógusképzés minden szintjét egyre inkább az egyetemek felé tereli, néhány ország esetében már az egész rendszer integrált, példa erre Franciaország.⁶
 - A pedagógusképzés egyetembe integrálása általában együtt jár a pedagógusképző karok, tanárképző karok, pedagógiai karok, „neveléstudományi” karok meglétével, megerősítésével vagy létrehozásával (az elnevezés országonként más és más lehet).⁷
 - Konszenzushoz közelít az a megoldás, amelyben a pedagógiai kar a képzés egészéért viseli a felelősséget, kutató és fejlesztő tevékenysége átfogja a pedagógia egészét.⁸
 - A pedagógiai karok képző, kutató és fejlesztő intézményként funkcionálva képesek lehetnek a graduális és a posztgraduális képzés „felépülő rendszerének” kidolgozására.⁹
 - A pedagógiai karok képző, kutató és fejlesztő intézményként funkcionálva képesek lehetnek az oktatási rendszer önreflexiós folyamatait rövidíteni.
 - A pedagógusképzés egyik neuralgikus pontja a gyakorlati képzés: az optimálisnak tartott arányok a teljes képzéshez viszonyított 33 és 10–15 % között mozognak, abban azonban konvergálnak a vélemények, hogy a gyakorlati(as) képzés szerepe a jövőben növekedni fog.
 - A pedagógus lehetséges szerepei átalakulóban vannak: az inkulturáció, a multikulturális nevelés, az információs társadalom stb. kihívásaira a pedagógusképzés rendszere – valószínűleg a pedagóguspálya jövőképeinek hiányában – egyelőre nem találja az adekvát választ.

Azok az oktatási és nevelési eljárások, amelyeket a hallgatók a főiskolán tanulnak, valamilyen eszmei, elgondolt tanulóra és oktatási szituációra vonatkoznak. Sőt! Nemcsak a szociális valóságtól tekintenek el, hanem az „átlagos” iskola mindennapjaitól is. Éppen az marad figyelmen kívül vagy számít egyenesen zavaró tényezőnek, ami az iskolai élet tényleges valósága, hogy ott gyerekek vannak, akik figyelnek vagy éppen unatkoznak, nyelvhasználatbeli nehézségeik vannak stb. A pedagógus így nincsen abban a helyzetben, hogy a felmerülő

probléma megoldásához számba jöhető módszereket alkalmazásuk várható nyeresége szerint mérlegelje, mint ahogy ez más értelmiségi munkánál megszokott.¹⁰ Ehhez a kritikához csatlakozunk mi is több írásunkban. Egyebek mellett hangoztattuk, hogy a pedagógustudáson természetesen nem elégséges csak a szaktudományos tudást érteni, mert ebből alakul ki az a véglet, hogy valaki jó „biológus”-tanár, mivel jól tudja a biológiát, noha alig képes arra, hogy szakszerű magyarázatát adja, miért nem tanulják tanítványai szívesen a biológiát, vagy miért nem fejlődik megfelelően pl. a rendszerezőképességük. *A pedagógustudás szerkezetében a szaktudományos tudás csak egy elem, csak feltétel. A tanulási és szocializálódási folyamatokra vonatkozó stratégiai, normatív, teleologikus, valamint diagnosztizáló tudás együttese adja a pedagógus szakmai tudását. Ezeket a tudásfeleségeket a pedagógia, a pszichológia csak töredékesen írta le, tárta föl.* Éppen töredékességük miatt alkalmatlanok arra, hogy segítsék a napi gyakorlatot végző pedagógust olyan konkrét tanulásirányítási kérdésekben, mint pl. hogyan fejleszthető mind a tehetséges, mind a hátrányos helyzetű tanulók kooperációs képessége fizikai tanulókísérletek elvégzése közben. Félreértés ne essék, erről a témáról minden gyakorló pedagógus tud véleményt mondani, minden fizikatanárnak van erről véleménytudása, sőt a pusztán pedagógiával, pszichológiával foglalkozóknak is. Csakhogy ez az úgynevezett véleménytudás nem egyenlő a gyakorlatot radikálisan megváltoztatni képes, bárhol megismételhető és az eredményt, a határfokot biztonsággal megjósolni kész igazolt szakmai tudással.

A differenciált, tudományos igényvel föltárt és leírt pedagógustudás alapján mondható csak meg, melyek azok a képességek, amelyek az egyes pedagógus-szakmákhoz nélkülözhetetlenek. Könnyű belátni (hisz triviális): más képesség-együttessel kell rendelkeznie egy óvónőnek, mint egy szakoktatónak, mással egy énektanárnak, mint egy nyelvtanárnak. De hogy pontosan melyek ezek a képességek, s azok hogyan strukturálódnak, és hogy milyen fejlettségűek legyenek a sikeres tanulásirányítás érdekében, arról alig van hiteles tudásunk. Nem véletlen, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés elsődlegesen tudást közvetít, s a képességfejlesztést zárójelbe teszi. Rábízza a véletlenre, arra, hogy a maga módján valahogy mindenki kialakítja azt saját gyakorlata során. Hasonló a helyzet a szakmai jellegű attitűdökkel is.¹¹ E problémák orvoslása végett vállalkoztunk 1983-tól különböző kutatások, elsősorban akciókutatások végzésére.

A tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő akciókutatás

1983-ban kezdtük meg azokat a vizsgálatokat, amelyek később a tanítóképzés gyenge pont elemzéseként váltak ismertté. Ezek jelentősége abban volt, hogy az elemzést nem egy – valamilyen irányban elkötelezett –, szakmai csoport végezte, hanem az intézményhálózat oktatóiból felkért, vagy munkára jelentkező alkalmi társulás. A szerkesztők által rendszerbe foglalt tapasztalatok, kritikus pontok és kutatási problémák jelezték a lehetséges kitörés irányait. Bemutatták az irányítási struktúra, a tantárgyi szakbizottságok, a tanítóképzési szakbizottság, a főigazgatói kollégium és a minisztérium működésének mechanizmusát,

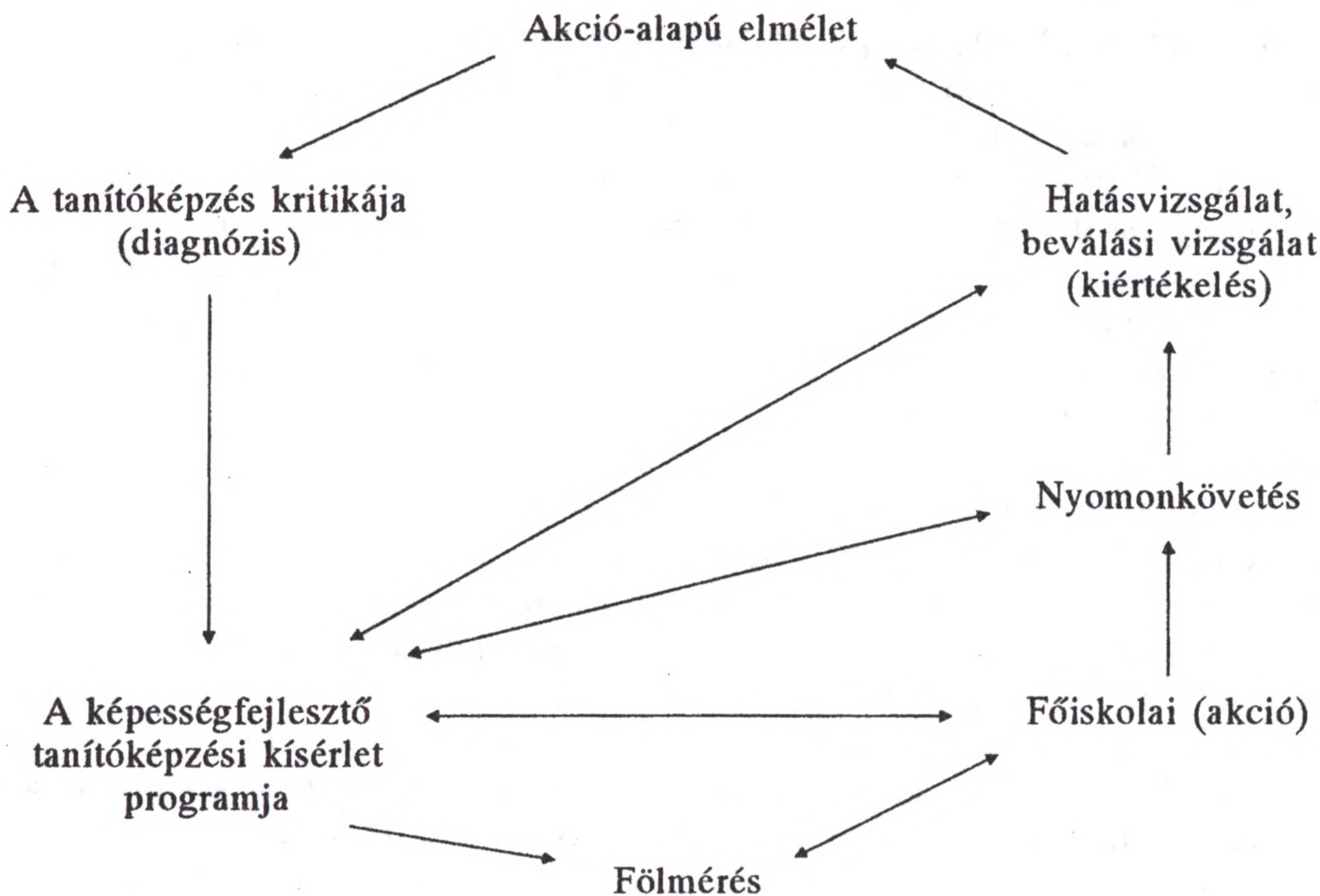
valamint a lehetséges megújítási – paternalista, messianisztikus és kooperatív-innovációs – modelleket.

Úgy véltük, hogy a tanítóképzés tartalmi megújítására, tervezett akciókutatásunk indítására csak a kooperatív-innovációs modell lehet az adekvát forma. Kutatási előfeltevéseink az alábbiak voltak: a főiskolára felvett hallgatók nem rendelkeznek reális pályaképpel; az oktatók tanítóképe „túlideologizált”; az oktatók hallgatóképe túlságosan pesszimista; a főiskolai oktatás módszereiben a középiskola folytatása; az oktatók rekrutációs mechanizmusa a középiskolákra épül; az intézményhálózat földrajzi elhelyezkedéséből adódóan egy-egy tudományágon belül nincs külső kontroll; a tananyagok rendszerint „abszolút igazságokat” közölnek; a vizsgarendszer a kognitívumok számonkérésére épül; a hallgatók a gyakorlati szakvezetők rutinpraxisát másolják.

A kutatási koncepció első megfogalmazásának időszakában már évek óta működtek a nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) program szerint tanuló osztályok. A képességfejlesztő akciókutatás a harmadik évét zárta. Ennek köszönhetően az előbb említett programokat kidolgozó munkacsoport egyre több tapasztalatra tett szert a pedagógusok továbbképzését, a tipikusnak mondható tudás-, illetve képességhiány korrekcióját illetően. Annak ellenére, hogy a kísérleti programok tanítására általában a magasabb igény szintű tanítók jelentkeztek, nekik is vállalniuk kellett az állandó tanulás és megmérettetés mindennapi gyakorlatát. Az említett kutatási-kísérleti tapasztalatok lehetővé tették, hogy eddig nem kívánt elvárásokat fogalmazzunk meg a pedagógusok alapképzésével kapcsolatban.

Az előzőekben vázolt tapasztalati háttér önmagában természetesen nem sokat ért, szükség volt olyan vállalkozó főiskolára, amely megengedte, hogy falai között a konzekvenciák alapján megfogalmazott programot ki is próbáljuk. 1984 őszén ezt a szerepet a Kaposvári Tanítóképző Főiskola oktatói vállalták. A tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő akciókutatás tervét 1985-ben fogalmazzuk meg. E terv legfontosabb nívói az alábbiak:

- az előadások aránya és szerepe csökken, alapvető tananyagközlő funkciójukat elvesztik, inkább összefoglaló, kitekintő, orientáló szerepet kapnak;
- a képességfejlesztés lényegéből adódóan a szemináriumok és a kiscsoportos foglalkozások szerepe növekszik;
- a jól tanulható, irodalommal rendelkező tárgyak esetében elképzelhető a konzultációs feldolgozási forma;
- a képességfejlesztés lényegéből adódóan a fakultatív köre növekszik;
- a hagyományos vizsgák száma csökken, a gyakorlati jegy szerepe növekszik;
- a vizsgák számának csökkenésével a szorgalmi időszak időtartama nő;
- a hallgatók partnerként kezelése és beavatása a kísérlet egészébe;
- a hallgatók bekapcsolása az adott kutatásba;
- a tanórán kívüli konzultációk és fakultatív programok széles lehetőségeinek biztosítása;
- a hallgatók bemeneti és kimeneti fejlettségi szintjének mérése;
- a gyakorlati képzés arányainak növelése;
- a heterogén szakmai gyakorlat biztosítása.



Az akciókutatás körfolyamatának adaptálása a képességfejlesztő tanítóképzés modelljének kidolgozására

A kutatási terv az érdeklődő oktatók számára több munkaszerepet kínált, amelyekből belátásuk szerint választhattak. Ezek a következők voltak: *programkészítés* (tananyagelemzés, struktúraépítés, taneszköz- és követelményrendszer-megfogalmazás, tanulási útmutató stb.); *taneszköz-fejlesztés* (új programokhoz); *teljesítménymérés*; *tanítás*; *folyamatelemzés*, *összegezés* és *publikálás*.

1985 szeptemberétől sorra születtek azok a produktumok, amelyek alapjai lehettek a kísérleti csoportok indításának. A kaposvári vállalkozás kezdettől fogva akciókutatásként tételezte magát, amelynek körfolyamatát a *Modern Nyelvoktatás* 1996. 4. számában már közöltük. Itt – a tanítóképzés kutatására vonatkoztatva – ismét közreadjuk.

Amint az ábrából kitűnik, a folyamat spirálszerű lépésekkel halad vagy haladhat. Magában foglalja a tervezéstől a kiértékelésig tartó munkálatsort, miközben a visszajelzés mozzanatai is ciklikus hatással lehetnek az alapfolyamatra. A pedagógusképzési akciókutatások esetében a kiértékelést ki kell egészítenünk a *beválási vizsgálatokkal* is, hiszen a végső választ azok adhatják meg a körfolyamat valamely elemének helyes vagy helytelen voltáról.

Az *akcióalapú elmélet* mitegy előzetesként született meg a „Tézisek és normák egy akcióalapú elmélethez” című anyag. Ugyanakkor megkezdtük a hazai és külföldi – elsősorban a skandináv országokbeli, hollandiai és a Waldorf-pedagógusképzési – tapasztalatok, képzési koncepciók elemzését és értékelését, a hozzájuk való viszonyunk megfogalmazását.

A *diagnózis* pontos megfogalmazásának munkálatai is elindultak. Az elemzéseink és a szakirodalom segítségével megrajzolható kritikát értő bírálatoknak tettük ki. Ennek eredményeként született meg az akciókutatói terv tanítóképzés-kritikája. Végül következett az *akcióterv* vázlatos megfogalmazása. E három munkafázissal 1985 őszére készültünk el, ekkor azonban a Kaposvári Tanítóképző Főiskola korábbi vállalatától visszalépett. Ezért másfél évre kicsúszott a talaj a tervezett kutatás alól. Azonban ez az időszak újabb felismeréseket hozott. Rájöttünk, hogy a képességek – így a pedagógiai képességek – fejlesztésében az időnek, az érésnek, a fejlesztési folyamatok összeérésének a korábban feltételezettnél nagyobb szerepe van.

1988-ban a Jászberényi Tanítóképző Főiskola már egy kiérlelt, sok szempontból ellenőrzött kutatási terv alapján vállalta a kísérleti csoportok indítását. A következetesen végigvitt és rendszeresen nyomon követett kutatási folyamatról már többször és több helyen beszámoltunk. Végzett hallgatóink beválási vizsgálatát két fordulóban bonyolítottuk le. Ezek tapasztalatai azt mutatják, hogy *a pedagógiai fejlesztés, a színes gyakorlati terep és az alternatív pedagógiákba való bevezetés segítette volt hallgatóink paradigmátikus gondolkodásának kialakulását, illetve egy részük tanterv- és taneszköz-fejlesztővé válását.* A megemelt igényszintnek köszönhetően a végzettek több mint fele azóta újabb diplomát is szerzett.

A hosszú távú, a XXI. századi fejlődés-trendekre (a globalizációra, a regionalizációra, az információs társadalom „ittlétére”, a kultúra szerepének várható felértékelődésére) reagáló pedagógusképzés mint lehetséges oktatásügyi válasz

Kevés olyan szakma létezik, amelyik az idő – a mindennapi észjárás szerint is jól ismert – tagolódásához, a múlthoz, a jelenhez és a jövőhöz szinte egyformán súllyal kötődne. Tapasztalatból tudjuk, hogy pl. a magyar oktatásügy több évszázada a Comenius-, Herbart-féle, valamint a reformpedagógiai hagyomány(ok) jegyében szerveződik, miközben kapkodva reagál a jelen hazai, európai és globális kihívásaira, és tétován keresi helyét a modern és a posztmodern elemekkel átszőtt hosszú távú XXI. századi változások, fejlődéstrendek és jövőképek világában. A mai magyar oktatásügy csak annyiban figyel a jövőre, azt is mondhatnánk: csak annyiban van jövőképe, amennyiben utol akarja érni, figyelembe akarja venni, miként reagálnak az Európai Unióhoz való csatlakozásban befolyásolóan szerepet játszó nagy példaképek (a német, a francia, az angol, az amerikai) oktatási rendszerei a jövőtendenciákra. Egy, a pedagógusképzés témájával foglalkozó írás nem kerülheti meg a magyar oktatásügy lehetséges válaszait a hosszú távú, XXI. századra előre láthatóan jellemző tendenciákat: a globalizáció, a regionalizáció, az információs és tanuló társadalom ittletét, a szabadidő várható növekedését, a kultúra szerepének remélt felértékelődését. Az utóbb említett tényezők a pedagógusképzéssel aszerint függenek össze, hogy a magyar fejlődés milyen scenáriók, milyen forgatókönyvek szerint alakul. A XXI. századi jövőképeket a magyar nemzeti stratégia szempontjából bemutató forgatókönyvek közül mi a Varga Csaba által fölvezetett négyféle jövőlehetőség egyikével azonosulunk. Varga Csaba Magyarország hosszú távú jövőjét

egy új, globális erőterben mutatja be 2020-ig előrettekintve.¹² Az általa kimunkált négyféle alternatívát a következő nevekkel illeti: *alámerülés* scenárió; *világvége* forgatókönyv; *libikóka* scenárió; *kultúratársadalom* forgatókönyv.

A továbbiakban Varga Csabának mind gondolatmenetét, mind szövegét idézve mutatjuk be a lehetséges forgatókönyveket. Ezt követően a kultúratársadalom forgatókönyvre figyelve ismertetjük elgondolásunkat, kitüntetett figyelemmel a pedagógusképzés, a pedagógusszakma megújítására, illetve a pedagógus hiányszakmákra, figyelembe véve mind az alapképzés, mind a szakirányú továbbképzés (szakpedagógus-képzés) jövőbeni eshetőségeit. Varga Csaba szerint az igazi különbség a világvége és a kultúratársadalom scenárió között van, az alámerülés és a libikóka forgatókönyv jövőképe nagyon *közel* van egymáshoz, akár mind a kettőt szürke alternatívának is nevezhetnénk, ám a közeljövő egyelőre ezt a két választatot kínálja és *egyáltalán nem mindegy*, hogy lassan, de folyamatosan alámerülünk vagy a libikóka szerint hol merülünk, hol pedig emelkedünk.

Az *alámerülési forgatókönyv* szerint Magyarország a második világ része. Marad elsősorban árutermelő ország, az európai integrációban alávetett helyzetű, nincs regionális központ szerepe, az egy főre jutó GDP-ben lassan növekszik a lemaradása az első világhoz képest, *a kor követelményeivel szemben változatlanul alulképzett ország*. Általános belső „stagfláció”, a társadalom végképpen két részre szakad, de a köznyugalom nem borul fel. Az ország jövőbeli teljesítményével nem tud javítani a helyzetén. Csendes, folytatódó alámerülés, de látványosan nem csúszik le a harmadik világba.

A *világvége forgatókönyv* szerint az ország külső erőtere globális válságba kerül. Bekövetkezik a részleges ökológiai vagy/és a pénzpiaci világkonfliktus. A globális gazdaság okozta konfliktusok kezelhetetlenné válnak, ennek hatására konfrontáció indul az első és harmadik világ között. Kelet-Európa véglegesen leszakad a fejlett Észak társadalmaitól, Európában újabb regionális háborúk és polgárháborúk törnek ki. Növekszik a második világ információs-kommunikációs kiszolgáltatottsága, ezért *Magyarország minimális mértékben integrálódik a fejlett információs társadalomba*. Magyarország a bajban lévő globális erőterben szükségképpen csúszik lefelé a harmadik világ felé. A stratégiai elképzelések zöme felborul, az ország belső egyensúlyának megtartása kétségessé válik. Magyarországról nézve ez a világvége forgatókönyv.

A *libikóka forgatókönyv* szerint Magyarország tudatosan vállalja a második világbeli szerepet, ennek minden előnyét és hátrányát. Még azt is feltételezhetjük, hogy a második világ általában csökkenti lemaradását az első világhoz képest. Magyarország hol megközelíti, hol meghaladja az öt százalékos gazdasági növekedést, részleges regionális központ funkciója megerősödik, *a felsőfokú végzettség aránya viszonylag gyorsan emelkedik*. Az erős helyzetű integrált hatalmi osztály időnként hajlandó javítani a civilosztály és a tudásosztály töredékes autonómiáját, kétséges életesélyeit. Ez a forgatókönyv nem megváltás, de nemcsak gyenge javulás várható, hanem a javulás hellyel-közzel megteremti a feltételét az *információs gazdaságba és társadalomba való belépésnek*.

A *kultúratársadalom forgatókönyv* értelmében Magyarország az egyetlen optimális forgatókönyvet választja, a kultúratársadalom scenáriót. Ennek a fo-

lyamatnak a keretében nem bomlik meg az ökológiai, az ökonómiai egyensúly, és a jóléti állam csendes kimúlása (vagy csak gyengülése) sem Európában, sem nálunk nem robbantja szét a társadalmat, végül a *globális információs társadalom egyre inkább kultúratársadalommá változhat*. Ilyen optimális globális erőterben Magyarország a felsorolt és a nem jelzett pozitív megatrendjei többségét sikeresen megvalósítja, és ennek eredményeképpen beléphet a *globális paradigmaváltást jelentő kultúratársadalmak korszakába*. Ez még mindig nem megváltás, mert ilyen soha nem lehetséges, de *lényeges javulás csak ettől a forgatókönyvtől remélhető*. Az emelkedés persze csak hosszú távon prognosztizálható, s eleve bekalkulálandó, hogy a forgatókönyvhöz képest nagyon jelentős eltérésekkel, egymástól is különböző negatív-pozitív jelenségekkel számolhatunk. De legalább vízióként van egy vonzó jövőkép.

A kultúratársadalom – amelyet akár tudástársadalomnak is nevezhetünk (ugyancsak Varga Csaba nyomán) – mint lehetséges jövőforgatókönyv jegyében „emeltük be” még 1992-ben *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programjába*¹³ a feltárt 69 (iskolában is kezelendő) kultúraterület sorába – többek között – a következőket:

- a globális problémák (globalisztika) iránti fogékonyság megalapozását és fejlesztését;
- a játékkultúra és a szabadidős kultúra fejlesztését;
- a klasszikus humán kultúra iskolai rehabilitációját;
- a kognitív kultúra megalapozását és fejlesztését;
- a kozmológiai kultúra megalapozását és fejlesztését;
- a művészeti ágak kultúrájának megalapozása és fejlesztése köréből a következőket:
bábjáték, drámajáték, ének-zene, építészet, film, fotó, iparművészet, design, irodalom, képzőművészet, kertművészet, video, virágrendezés;
- a tanulási-önművelési kultúra kialakítását;
- a tudományos gondolkodás fejlesztését;
- a világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozását és fejlesztését;
- az alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozását;
- az embertani (antropológiai) és az egészségkultúra megalapozását és fejlesztését;
- az információs és az informatikai kultúra fejlesztését;
- az ökológiai kultúra megalapozását és fejlesztését;
- az új enciklopédikus műveltség megalapozását és fejlesztését;
- az idegen nyelvi kultúra prioritását és – Magyarország-ismeret mellett
– a nemzetközi kapcsolatok kultúrájának megalapozását.

E területek – megfogalmazásukkor (tehát 1992-ben) – még alig voltak jelen pedagógiai közgondolkodásunkban. A NAT (Nemzeti alaptanterv) megjelenése a hiányhelyzeten enyhített, több – fentebb felsorolt – területet pártfogásba vett. *Szakember-igényük így előrejelezhetővé vált*. A hosszú távú fejlődéstendenciák, illetve a *kultúratársadalom lehetséges víziója*, de az információs társadalom igénye felől nézve is sajnos érintetlenül maradtak vagy periférikusan kerültek említésre a NAT-ban az alábbi területek:

- a világkultúra értékei iránti fogékonyság megalapozása és fejlesztése;
- az alkotásra orientált (kreatológiai) kultúra megalapozása;
- az új enciklopédikus műveltség megalapozása és fejlesztése;
- a kognitív kultúra megalapozása és fejlesztése;
- a kozmológiai kultúra megalapozása és fejlesztése;
- a tudományos gondolkodás fejlesztése.

Az imént felsorolt területek „iskolai gondozása” szakértelmet, pedagógiai felkészültséget követel. Nem azt jelenti ez, hogy az alapképzés kereteiben a fenti területek „szakosait” indokolt kiképezni, hanem azt, hogy e területek integráns részeivé kell, hogy váljanak a *pedagógusképzés alapozó tárgyainak*. A *szakirányú továbbképzés keretei között pedig elképzelhetőnek tartjuk olyan szakpedagógusok kiképzését, akik a jövőművelés pedagógiájának, a kreatológiai (alkotástani) pedagógiájának, az új enciklopédikus műveltség, a kognitív tudományok pedagógiájának a specialistájává „képződnek”*. 2020 távlatából lássuk, mit tehetünk itt és most, illetve itt és mást a magyar pedagógusképzés megújításáért.

A pedagógus szakma jövőjét szolgáló egységes pedagógusképzés, „beleértve” az ötéves, egyetemi szintű tanítóképzést

a) Az egységes képzés értelmezése

Az egységes képzés igénye vagy szándéka csak azokon a területeken lehet adekvát feltevés, amelyek azonos szakmára készítik fel a hallgatókat, miközben a képzésük tartalmi és strukturális szempontból széttagolt. A pedagógusképzés ilyen területnek minősül, hiszen a pályára készülőköt ma is négy intézménytípus szelektálja már az indulás pillanatában. *„Csupán a pedagógusképzésben esik meg az, hogy más nívón tanítják a gyermekkor, a serdülőkor vagy az ifjúkor pszichológiáját. Elképzelhető-e az orvosképzésben, hogy a jövő páciensek életkora alapján különböző szintű képesítést kapjanak az orvosok?”* – kérdezte Gilbert De Landsheere¹⁴ az 1970-es évek elején. A nyugat-európai országok egy része a már meghozott intézkedéseivel, pedagógusképzési reformjával, az egyetemi képzésbe integrálásával megadta a választ.

A pedagógusképzésben és -továbbképzésben érintett és érdekelt hazai szakemberek az *egységes képzés* szókapcsolatot legalább két értelemben használják. Valószínűleg többségben vannak azok, akik az *egységes tanárképzést* értik rajta. Ezt az álláspontot támasztja alá a felsőoktatási törvény is, ugyanis a kétszintű pedagógusképzési rendszeren belül egységes tanárképzésről rendelkezik. A szakemberek egy szűkebb köre az *egységes pedagógusképzésről* mint lehetséges modelltől beszél, figyelmen kívül hagyva a jelenlegi törvényi szabályozást. A felsőoktatásban az *egységes egyetemi képzésről* egy harmadik összefüggésben is beszélnek, az egyetemen minden hallgató számára azonos alapképzést értve rajta.

aa) Az egységes tanárképzés mint lehetőség

A Nemzeti alaptanterv „rejtett” pedagógusképzési koncepciója és a felsőoktatási törvényben deklarált egyetemi szintű tanárképzés a pedagógusképzés egyelőre még nem működő strukturális modelljének felrajzolását teszi lehetővé.

Évfolyamok:	I.	II.	III.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Óvóképzés:	4 éves képzés egyetemen														
Tanárképzés I.:	5 éves képzés egyetemen														
Tanárképzés II.:	5 éves képzés egyetemen														

A pedagógusképzés egy lehetséges struktúrája

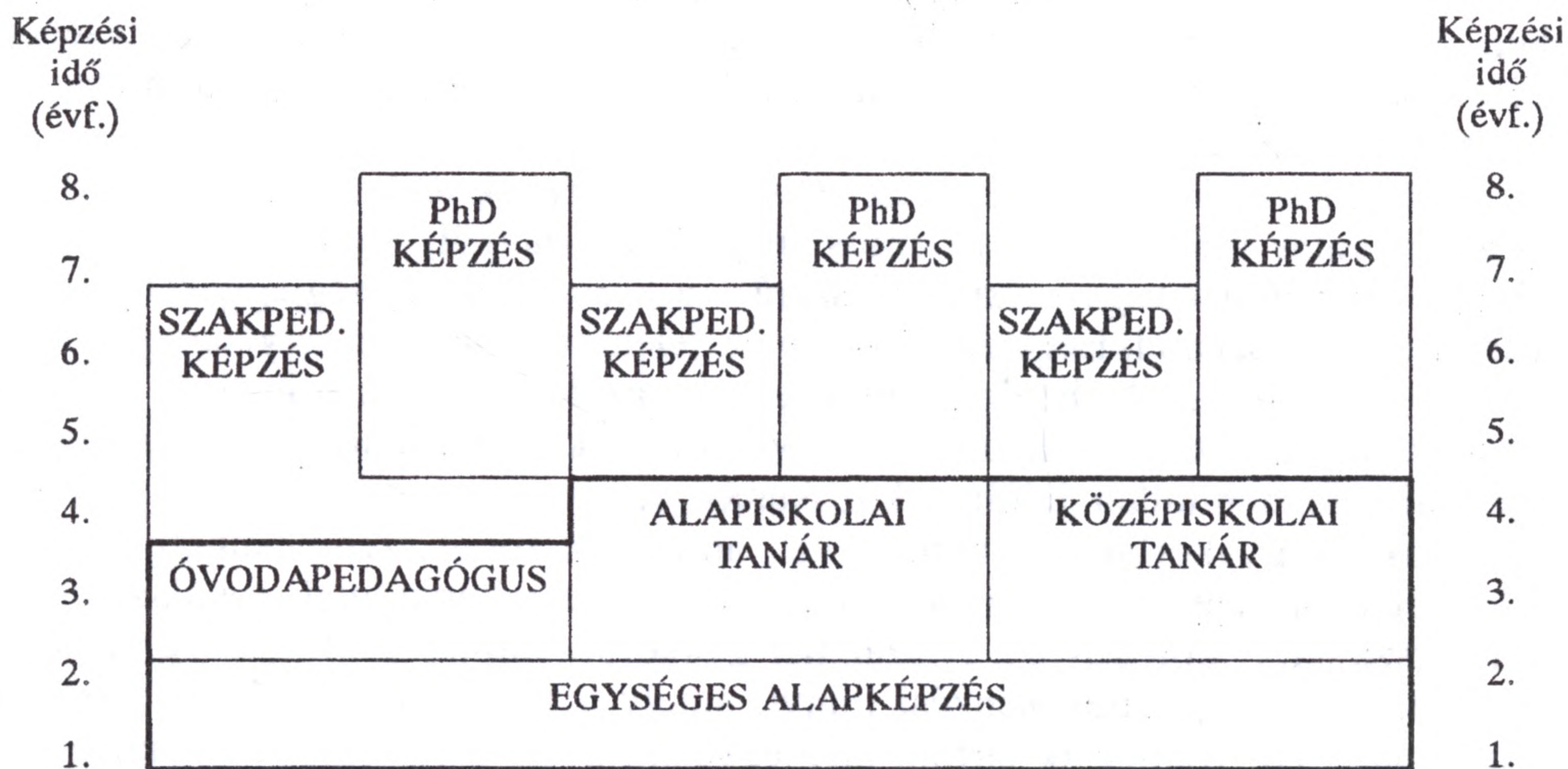
Ebben a modellben az egységes tanárképzés két változatban is elképzelhető. Az egyszerűbb esetben a tanárképző főiskola átveszi az egyetemi képzés programját és időtartamát és – az egyetemekhez hasonlóan – a 7–12. évfolyamok tanítására készíti fel hallgatóit. Az egyetemek valószínűleg – szakmai okokra hivatkozva – nem támogatnák ezt az elképzelést. A nemzetközi tapasztalatok is azt mutatják, hogy ez nem a megfelelő megoldás. Az Egyesült Államokban a főiskolák egyetemekké történő átnevezése nem járt együtt sem a tudományos színvonal emelkedésével, sem az oktatók magasabb szintű kvalifikációjával, sem a kutatások terén várt pozitív változásokkal. Hasonló volt tapasztalható Japán esetében is.¹⁵ Hosszú előkészítő munkát igényelne a második megoldás, az egyetemi és a főiskolai képzés tananyagának összehangolása, az esetleges átfedések kiszűrése. Ebben az esetben a két intézmény 1-4. évfolyamos tananyaga azonos lenne. Nem tévesztendő azonban szem előtt, hogy mindkét intézmény tananyagrendszere a mai állapotukhoz viszonyítva alapvetően megváltozna, teret adva az 5. évfolyam kiegészítő szaktárgyi stúdiumainak. A tanárképző főiskolán végzettek főiskolai oklevelet kapnának, de plusz egy év alatt az egyetemi oklevelet is megszerezhetnék. Ez a megoldás meghagyná az érintett intézményeket, a hallgatókat sem csoportosítaná át, ugyanakkor a főiskolai oktatók komoly továbbképzését és az egyetemi oktatók áttanítását feltételezná. Az egységes tanárképzés ilyen két fokozatú – főiskolai szintű – megoldása működik például Svédországban, ahol a tanári diploma I. fokozatát 7 félév, II. fokozatát 9 félév teljesítése után kapják meg a hallgatók. Az 1–7. félév tananyaga mindenki számára azonos. A hazai pedagógusképzési elképzelések sorában Csapó Benő vázolt fel ehhez hasonló módon működő rendszert¹⁶ a szegedi főiskolai és egyetemi képzés összehangolása reményében.

Évfolyamok:	I.	II.	III.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Óvóképzés:	2 éves képzés														
Tanárképzés I.:	7 féléves képzés főiskolán														
Tanárképzés II.:	9 féléves képzés főiskolán														
	4 éves képzés egyetemen (a 4. év pedagógiai képzés)														

A svéd pedagógusképzés struktúrája

ab) Az egységes pedagógusképzés mint idea és/vagy valóságos lehetőség

A felsőoktatási törvény kétszintű pedagógusképzési rendszerben egységes tanárképzésről rendelkezik. Ez a távlati célkitűzés jelentős átalakulást indukál a képzési rendszerben, miközben az integrációs készlet is ebbe az irányba mutat. Tekintettel arra a „történelmi” helyzetre, amelyben a felsőoktatás jelenleg van, célszerű lenne az átalakulási folyamatot az *egységes pedagógusképzési és -továbbképzési rendszer* kiépítésére használni. Az egységes pedagógusképzési rendszer azt jelenti, hogy a pedagógusjelöltek – függetlenül választott életkorpedagógiai szakterületüktől – a szakmai hierarchián ismétlésektől és kitérőktől mentesen haladhatnak, beleértve a posztgraduális képzés (szakpedagógusi, doktori) lépcsőfokait is. Természetesen e megoldásnak csak abban az esetben van létjogosultsága, ha a pedagógus lehetséges munkaszerepei pontosan leírtak, a szakpedagógusi kompetenciák karakteresen körülhatároltak, azaz a pedagóguspálya szakosodott munkaszerepeinek professziógramjai nem csak a tanügy-igazgatás által elfogadottak és méltányoltak, hanem a munkaügyi, a pénzügyi és az önkormányzati (belügyi) igazgatás által is. (A kezdeményező szerep azonban szükségképpen a tanügy-igazgatásé.)



Az egységes pedagógusképzés „felépülő” rendszere

Az egységes pedagógusképzés modelljének gyakorlatba való átültetésére, kísérleti kipróbálására alapvetően két megoldás kínálkozik: egy egyetemen belül, illetve egy egyetemi integráción vagy egyetemi szövetségben belül.

1) Egy egyetemen belül

Az egységes pedagógusképzési modell figyelembe veszi a munkaerőpiaci kihívásokat, ezért csak a két- és többszakos képzést támogatja. Az óvodapedagó-

gus-tanító, tanító-egyszakos tanár és kétszakos tanár szakpárokból választhatnak az érdeklődők. Az óvodapedagógus-tanító szakpár főiskolai végzettséget és óvó-tanító szakképesítést nyújt, a képzés időtartama 4 év. A tanító-egyszakos tanár és a kétszakos tanári szakpárok egyetemi végzettséggel és a megnevezett szakképesítéssel zárnak. Elképzelhető a modellnek olyan működése is, amelyben – az ábrán láthatóan – az óvóképzés önálló szakként szerepel. Ez a megoldás azonban nem tekinthető szerencsésnek, mert nagyon szűk életkor-pedagógiai szakaszra lokalizálja a felkészítést, mellőzve a szakmai mobilitást, a konvertálható tudás és a flexibilitás célkitűzéseit.

Az óvodapedagógus-tanító szakpár a 3–9 éves korosztály tanítására készít fel, figyelembe véve az óvodaiskola hazai tapasztalatait, illetve az óvoda és az iskola közötti átmenet nehézségeit. A főiskolai végzettség a szakmai „ranglét-rán” való haladás szempontjából hátrányos lenne, ezért az egyetemi végzettséget plusz egy év alatt a szakterület speciális tárgyainak és részproblémáinak tanulmányozásával szerezhetik meg a jelöltek. Ebben az esetben a választott szakterület elhagyása nélkül is eljuthatnának a jelöltek a Ph.D. címhez. Ez a lehetőség felveti a jelenlegi óvó- és tanítóképző intézményhálózat sorsát. A jelenleg is folyó intézményi integrációt célszerű lenne arra is kihasználni, hogy minden ilyen intézmény egy egyetemhez is kapcsolódjon – legalább szövetségben. Ez garanciája lehetne a képzési tartalom részletekbe menő egyeztetésének, illetve az elképzelt rendszer működésének. Az intézmények egyszerű átnevezése itt sem járható út.

A modellen jól látható, hogy az egységes képzésnek több iránya van. A pedagógussá válni szándékozók az irány megjelölése nélkül, érettségi eredményeik alapján, felvételi vizsga nélkül, egyszerű – a kóros személyiségjegyeket mutatókat kiszűrő – személyiségvizsgálatok után jelentkezhetnek az egyetemre.

Az ábra jól érzékelhetően mutatja, hogy az I. évfolyam mindenki számára azonos stúdiumokat tartalmaz. Az I. évfolyamnak az általános képzés a funkciója, miközben minden jelölt a közoktatási rendszer minden fokán legalább 2 hét szakmai gyakorlaton vehetne részt, amelynek során szembesíthetné egyéni adottságait az éppen aktuális korosztály általános jellemzőivel, a választott terület „számáralóságával”. A szakmai gyakorlat alapján az I. évfolyam végén választanának a jelöltek képzési irányt, amely a II. évfolyam végéig módosítható lenne. (Itt fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a választás a szakmai előmenetelt nem befolyásolja.)

Az általános képzés azokat a stúdiumokat tartalmazza, amelyek a későbbiekben mindhárom „irányban” felhasználhatóak (pl. filozófiai propedeutika, filozófiai és kulturális antropológia, filozófiatörténet, művészet- és művelődéstörténet, szociológia, tudományelmélet, tudománytörténet, ökológia, ökonómia, informatika, matematika stb.). A filozófiai antropológia alapozhatja például a pedagógiai jellegű tanulmányokat és a Nemzeti alaptantervben megjelenő „embertan”-t mint tanári szakot. Hasonló a helyzet a kulturális antropológiával: alapoz is és „tanárképes” szakká is válhat, például a hon- és népismeret közös követelménye okán. A tudományelmélet és a tudománytörténet minden szakot alapozhat, a matematika és az informatika pedig az általános műveltség részeként is és alapozó tárgyként is szerepelhet.

A közös I. évfolyam végén a jelöltek – a korrekció esélyével – irányt választanak, de a II. évfolyamon is közös képzésben vesznek részt a pedagógiai jellegű és az értelmiségi létre felkészítő általános stúdiumokon. A II. évfolyamon kezdődik a hallgatók intenzív szakos képzése, amelyek sorában a tanítói szak is egy lehet. A III. évfolyamon – tekintettel a választott irányra – a pedagógiai jellegű tanulmányok is szétválnak, és már csak az értelmiségi létre irányuló vagy általánosan képző stúdiumok maradnak közösen a tanév végéig. Az utolsó két évfolyamon már csak fakultatív jelleggel szerepelnek olyan ismeret- és tevékenységkörök, amelyek nem függenek össze a szaktárgyakkal vagy azok tanításával.

Az egységes pedagógusképzés „felépülését” szemléltető ábra bemutatja a szakmai előmenetel lehetőségeit is. Itt a speciális képzés alatt olyan posztgraduális szakpedagógus-képzést értünk, amelynek eredményeként a már pályán működő pedagógusok tanterv-fejlesztőkké, taneszköz-fejlesztőkké, mérési-értékelési szakpedagógusokká, képzett iskolavezetőkké, menedzserekké, pedagógiai marketing szakemberekké, pedagógiai szakújságírókká stb. válhatnak. Az eddig graduális szakként is felvehető pedagógiát csak ebben a formában, azaz bizonyos szakmai gyakorlat után, posztgraduális szakképzésként tudjuk elképzelni.

Itt kell megemlíteni a Ph.D. képzést is, amely az egyetem szakmai utánpótlásának legfontosabb bázisa, „kutatóhelye”, és ezzel az alapképzésnek is egyik fontos színtere: a tudomány termelésének közvetlen „visszacsatolásával” a hallgatók is bevonhatók a kutatásba, illetve bevezethetők a tudományos közéletbe. E folyamat úgy is értelmezhető, mint a „doctorandus” egyetemi oktatási gyakorlata, azaz a tanszékek ideiglenes létszámbővülése. A nyilvánvalóan gazdaságosabb rendszer előnye az is, hogy bármely területen biztosított az előmenetel. (Például az óvodapedagógus saját szakterületén is doktorálhat.) Ez a lehetőség a hazai doktori képzésben egyelőre nem adott. Ebből következően az egységes pedagógusképzési és -továbbképzési modell a doktori képzés újragondolását is igényli, a meghirdetett témák jelentős tartalmi bővítését mindenképpen indokoltá teszi.

Az eddigiekben ismertetett modellek bevezetésére a jelenlegi helyzetben egyetlen egyetem sem felkészült, de reményteljes kezdeményezések már vannak.

2) Egy egyetemi integráción vagy egyetemi szövetségen belül

Ez a megoldás feltételezi, hogy az integráción belül különböző életkori szakaszokra felkészítő pedagógusképzési egységek vannak. (Ezek lehetnek más-más helységeken is.) Ebben az esetben a jelöltek a választott életkor-pedagógiai szakaszt képviselő intézménybe jelentkeznek és átesnek – a már említett – alkalmassági vizsgán. Tanulmányaikat a választott intézményben folytatják a végzésig. Olyan – az integráción belül kialakított és a továbbhaladás szempontjából átgondolt, egyeztetett – program alapján tanulnak, amelyben a karakteres diszciplinaritás, az egységes követelmények és az áttanítások rendszere a biztosítékai az egységességnek. Ilyen körülmények között az integráción belül érvényes kreditrendszer kidolgozására is megteremtődnek az alapok. A posztgraduális képzés területén az előző változatban leírtak itt is érvényesek.

Az egységes pedagógusképzési rendszer kiépítéséhez a jelenlegi viszonyaink között mind az 1) mind pedig a 2) változat ígéretes lehet.

Az egyetemi szintű egységes pedagógusképzés modellje nem csupán elméleti modellezés eredménye, a gyakorlatban is működik, pl. Franciaországban. (IUFM: Institut Universitaire de la Formation on des Maîtres.)

Évfolyamok:	I.	II.	III.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Óvó- és tanítóképzés:	3 éves képzés egyetemen + 2 éves képzés az IUFM-ben														
Tanárképzés I.:										3 éves képzés egyetemen + 2 éves képzés az IUFM-ben					
Tanárképzés II.:														4 éves képzés egyetemen + 1 éves pedagógiai képzés az IUFM-ben	

A francia pedagógusképzés struktúrája

Itt minden pedagógusjelölt – óvodapedagógus, tanító és tanár – az egyetemen kezdi meg tanulmányait és különböző időpontokban lép ki a folyamatból, diplomáját ennek függvényében kapja. Ha azonban folytatni szeretné tanulmányait, a még hiányzó szakaszt elvégezheti vagy vizsgáit leteheti. Valószínűleg a hazai intézményi integráció folyamatában is létrejöhet olyan változat, amelyben a megfelelő kompetenciák birtokában – legalább akciókutatásként – egy hasonló modell kipróbálható.

Ezzel a modellel ismerkedve hazai viszonyaink között a szakmai közvélemény általában a tanítók (és óvodapedagógusok) egyetemi szintű képzését fogadja kételkedéssel. Az orvosképzésben soha nem merült fel a gyermekorvosok képzésének időbeni redukálása.

ac) Az egységes egyetemi képzés lehetősége

Az egyetemi képzés szakoktól független egységes alapozása nem új gondolat a felsőoktatásban, több országban ma is működő gyakorlat. Ez figyelhető meg például Franciaországban az egyetem I. évfolyamán. Hasonló rendszer bevezetését javasolja a hazai egyetemi képzésben Szentirmai Attila az ún. 0. évfolyamon.¹⁷ Ezt a megoldást nem tartjuk szerencsésnek, mert egy évvel megnyújtja a tanulmányok idejét. Ez jelentős költségnövelő tényező lenne. Az egységes pedagógusképzési rendszer egyik jelentős előnye az, hogy intenzívebbé teszi a tanulási folyamatot, új tanulásirányítási megoldásokat (pl. távoktatási formákat) vezet be az alapképzésbe is.

Az alapozó tárgyak rendszere – természetesen – egyeztetések hosszú sorában alakulhatna ki. Az előzőekben bemutatott egységes pedagógusképzési modell is feltételezi a minden hallgató számára azonos alapozást. Megjegyzendő azonban, hogy az alapozó tárgyak rendszere nem azonos a jelenlegi egyetemi gyakorlat szabadon választható műveltségi tárgyaival.

A felsőoktatási intézmények integrációja megkerülhetetlen és elodázhatatlan feladat. Ebben a helyzetben a pedagógusképzés számára különleges lehetőségek nyílnak, ha különböző életkori szakaszokra felkészítő egységek kerülnek egy integrációba vagy egyetemi szövetségbe. (Természetesen köztudott, hogy most nem ez az integráció az alapja.) Az *egységes pedagógusképzési rendszernek* – mint egyelőre csak az ideák világában létező elképzelésnek – az *intézményi integráció* az alapja. Példaként lássunk egy tényt. A Janus Pannonius Tudományegyetemhez a Dél-Dunántúl két tanítóképző főiskolája is bejelentette kapcsolódási szándékát. Ebből az együttműködésből kialakulhat az egységes pedagógusképzés 2) pontban bemutatott változata úgy, hogy minden résztvevő előnyökhöz juthat. A tanítóképző főiskolai hallgatók kreditpontjaik alapján folytathatják tanulmányaikat az egyetemi szakaszban, az egyetem oktatói áttanítási lehetőséghez jutnak, így nem a „lefelé mérés”, hanem a „felfelé húzás” gyakorlata valósulhatna meg.

JEGYZETEK

- ¹ Nagy Mária: Tanárok – Európában. In: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest, Educatio, 1993, p. 154.
- ² Surányi Bálint: Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát. In: *Iskolakultúra*, 1997. 3. sz., p. 21.
- ³ Torsten Husén: *Iskoláztatás a modern európai társadalmakban* (1992) 9. fejezet: A tanárok toborzása és képzése
- ⁴ T. Husén, i. m.
- ⁵ T. Husén, i. m.
- ⁶ Gilbert De Landsheere: *La formation des enseignants demains*. Paris, 1974. Casterman. II. fejezet: A pedagógusképzés egysége
- ⁷ Ladányi Andor: A felsőoktatási intézmények integrációjáról. In: *Magyar Felsőoktatás*. 1997. 1–2. sz. pp. 10–13.
- ⁸ Déri Miklósné: *Pedagógusképzés az Európa Tanács országaiiban és Észak-Amerikában*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1992, 228 p.
- ⁹ Déri Miklósné, i. m.
- ¹⁰ Kuczi Tibor: A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: *Valóság*, 1984. 6. sz.
- ¹¹ Zsolnai József: A pedagógushivatástól a pedagógusszakmáig. In: *Megyei Pedagógiai Híradó*, Veszprém, 1984. 5. sz.; Zsolnai József – Zsolnai László: *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó, 1987.
- ¹² Varga Csaba: Nemzeti stratégia az új globális erőterben. Kézirat, 38 p.
- ¹³ Zsolnai József: A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. In: *Iskolakultúra*, 1992/ 6–7. sz.
- ¹⁴ Gilbert De Landsheere: i. m. p. 56.
- ¹⁵ Gilbert De Landsheere, i. m. pp. 49–64.
- ¹⁶ Csapó Benő: A tanárképzés szerkezeti átalakítása. In: *Tanárképzésünk megújítása*. Szerk. S. Faragó Magdolna. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. Budapest, 1993. pp. 59–66.
- ¹⁷ Szentirmai Attila: Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája? Közoktatásunk és a magyar jövőkép. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 10. sz. pp. 42–55.